

Brake, Anna

Worüber sprechen wir, wenn von PISA die Rede ist?

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 23 (2003) 1, S. 24-39



Quellenangabe/ Reference:

Brake, Anna: Worüber sprechen wir, wenn von PISA die Rede ist? - In: *ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 23 (2003) 1, S. 24-39 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-57481 - DOI: 10.25656/01:5748

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-57481>

<https://doi.org/10.25656/01:5748>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Journal for Sociology of Education and Socialization

23. Jahrgang / Heft 1/2003

3a-6, 5, 7a-6, 10d

20

Schwerpunkt/Main Topic

PISA

Editorial 3

Beate Kraus

Zur Einführung in den Themenschwerpunkt zu PISA. Einige Fragen aus soziologischer Perspektive

Introductory Remarks to this Issue's Focus: Questions about PISA from a Sociological Perspective 5

Wulf Hopf

Soziale Ungleichheit und Bildungskompetenz. Erklärung und Exploration in den PISA-Studien

Social Inequalities and Educational Achievement. Explanation and Exploration in the PISA studies 10

Anna Brake

Worüber sprechen wir, wenn von PISA die Rede ist?

PISA – What are we Actually Talking About? 24

PISA und ein Blick zurück auf Bildungsreformen in Deutschland.

Ludwig von Friedeburg im Gespräch mit Beate Kraus

PISA and a Review Back at Educational Reforms in Germany. An Interview with Ludwig von Friedeburg 40

Beiträge

Imbke Behnken

„Auf der Fahrt zur Entdeckung des Kinderlandes“. Wissenschaftliche Elterntagebücher als neue Quelle für die historische Kindheits- und Sozialisationsforschung

„Expedition for Discovering the ‚Kinderland‘“. Scientific Diaries of Parents as a New Source for Research in the History of Childhood and Socialisation 51

Robert Kecskes Ethnische Homogenität in sozialen Netzwerken türkischer Jugendlicher <i>Ethnic Homogeneity in Social Networks of Turkish Youth</i>	68
Gerhard Jost Biographische Selbstorganisation <i>Biographical Selforganization</i>	85

Rezensionen/Book Reviews

<i>Sammelbesprechung</i> A. Lange bespricht Titel zum Thema: „Ökonomisierung der Kinderfrage zwischen empirischer Detailforschung und wissenssoziologischer Reflexion“	95
<i>Einzelbesprechung</i> A. Hillenbrand über I. Paus-Haase, C. Lampert und D. Süss, Daniel. „Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft“	98
<i>Kurzbesprechung</i> Migration und Vorurteil	99

Aus der Profession/Inside the Profession

<i>Tagungsbericht</i> Herausforderungen und Perspektiven für die Bildungsforschung. Zur Erinnerung an Pierre Bourdieu	100
<i>Nachruf</i> Tamara K. Hareven ist gestorben	103
<i>Forschungswerkstatt</i> M. Kohli und H. Künemund berichten über den deutschen Alters-Survey; I. Albert und D. Klaus über das Forschungsprojekt „Value of Children in Six Cultures“	103
<i>Veranstaltungskalender</i> Tagung der Sektion Jugendsoziologie (DGS) „Sozialisationstheorien auf dem Prüfstand“	110
<i>Vorschau/Forthcoming Issue</i>	111
<i>Hinweise zur Manuskriptgestaltung</i>	111

Worüber sprechen wir, wenn von PISA die Rede ist?

PISA – What are we actually Talking About?

Die zum Teil heftigen Diskussionen um die Schulstudie Programme for International Student Assessment (PISA) und den aus ihr zu ziehenden Konsequenzen waren in weiten Teilen von Uninformiertheit und Fehlinterpretationen bestimmt. Was in dieser sogenannten „Bildungsstudie“ eigentlich gemessen wurde, war in der Regel ebenso wenig Gegenstand der Diskussionen wie die Frage nach der Aussagekraft der Daten. Im vorliegenden Beitrag soll das in der Studie zugrunde gelegte Konzept literacy beleuchtet und gefragt werden, welches Bildungsverständnis hier zugrunde gelegt wird. Es geht dabei auch darum, die Verengungen eines Bildungsbegriffs aufzuzeigen, denen möglicherweise durch die PISA-Studie Vorschub geleistet wird. Dass Bildung nicht auf institutionelle Kontexte zu beschränken ist, spielt in diesem Zusammenhang ebenso eine Rolle wie die verkürzende Konzentration auf funktional relevante, kognitive Aspekte von Bildung. Abschließend werden einige Überlegungen zu den möglichen PISA-Folgen für die empirische Bildungsforschung angestellt.
Schlüsselwörter: PISA, literacy, Bildungsbegriff, empirische Bildungsforschung

The vigorous public discussions on the results of the first Programme for International Student Assessment (PISA) and the conclusions to be drawn from the study are partially misdirected by ignorance and misinterpretations. Insufficient attention is paid to the leading concept of education (Bildung) in PISA. What is actually measured by PISA? What can be said about the explanatory power of the results? This paper is discussing the definition and scope of the PISA literacy concept. What does education in terms of literacy mean? The question is answered particularly with regard to the narrowings which the literacy concept bears compared to a broader understanding of education inside and outside school. The importance of educational contexts outside school is stressed and the limitation of the literacy concept to functionally relevant cognitive aspects of education is rejected. Finally some considerations on possible PISA consequences for empirical education research are suggested.
Keywords: PISA, literacy, empirical education research

1. Einleitung

Was wurde eigentlich im Rahmen der internationalen Schulstudie *Programme for International Student Assessment* (PISA) gemessen? Auf welche Weise wurden die vieldiskutierten Ergebnisse gewonnen? Was hat die auf drei Erhebungswellen angelegte Studie PISA mit dem Thema Bildung zu tun? Dies sind Fragen, die im Zusammenhang des allgemeinen Entsetzens über das im Vergleich zu den anderen OECD-Ländern vergleichsweise schlechte Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler stark in den Hintergrund getreten sind. Dass deutsche Schülerinnen und Schüler in ihren Testleistungen unterhalb des Durchschnitts der beteiligten OECD-Länder lagen, dass sie also – so die Befürchtung – in die globale Mittelmäßigkeit abgesunken seien, scheint in der Wahr-

nehmung vieler derart ungeheuerlich zu sein, dass die Frage, *worin* eigentlich die unterdurchschnittlichen Leistungen erzielt wurden, gar kein größeres Interesse mehr auf sich ziehen konnte. Viel zu häufig war pauschal die Rede vom „schlechten Bildungsstand“ deutscher Jugendlicher oder gar gleich von einer neuen „Bildungskatastrophe“.

Dabei kann von einer neuen Entwicklung keine Rede sein. Wer Ende der 90er Jahre die Ergebnisse der *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) zur Kenntnis genommen hat – man sprach in diesem Zusammenhang vom sogenannten TIMSS-Schock –, konnte von PISA und seinen Ergebnissen nicht wirklich überrascht sein. Auch in der bereits Anfang der 70er Jahre durchgeführten *First International Science Study* (FISS) zeigten deutsche Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich nur mittelmäßige Leistungen, und auch damals war das deutsche (Bildungs-)Selbstbewusstsein empfindlich getroffen, so dass sich die Bundesrepublik Deutschland für knapp zwei Jahrzehnte aus den internationalen Vergleichsstudien zurückzog (vgl. von Friedeburg in diesem Heft und van Ackeren & Klemm in der Süddeutschen Zeitung vom 19.03. 2002). Ob FISS, TIMSS oder PISA – allen Studien ist gemeinsam, dass sie ein ungeheures Echo in der Öffentlichkeit ebenso wie in der Fachwelt auslösten. Die Berichterstattung in den Medien war allerdings in der Regel von einer gründlichen Auseinandersetzung mit den empirischen Ergebnissen weit entfernt. Die Darstellungen und Schlussfolgerungen entfernten sich häufig genug von der empirischen Datenlage oder erschöpften sich in der Produktion von Sensations-Schlagzeilen. Sie diskreditierten damit die seriös durchgeführten Studien aus der Bildungsforschung, auf die sie sich bezogen.

Die auch bei PISA zu beobachtende verkürzte Rezeption in der allgemeinen und in Teilen auch in der Fachöffentlichkeit legt es nahe, einen genaueren Blick auf die verwendeten Erhebungsinstrumente und die ihnen zugrunde liegenden Konzepte zu richten. Um welche Kompetenzen geht es eigentlich bei PISA? Diese Frage wurde bisher ebenso wie das methodische Vorgehen bei der Erhebung der Daten nur selten in das Zentrum der Überlegungen gerückt, obwohl die Autoren der Studie hier sehr detailliert Einblick gewähren. Auch fanden bislang weder der Aufbau der Studie noch Überlegungen zur Aussagekraft der Daten in den öffentlichen Diskussionen angemessene Beachtung. Stattdessen beherrschten heftige Diskussionen um – alte – bildungspolitische Fragen der deutschen Schullandschaft den Diskurs: Ganztagschule, Zentralabitur, Einschulung im Alter von fünf Jahren, mehr Lehrer-Fortbildung und die Bedeutung der Familie sind Themen, die durch PISA eine erneute Konjunktur erfahren haben. Eine Vielzahl von – überwiegend wenig Neues bringenden – Rezepten für eine schnelle und einfache Abhilfe des vermeintlichen deutschen Bildungsnotstandes wurde in rascher Folge in die Diskussion geworfen. Dabei scheint ein Hauptmerkmal des Diskurses darin zu bestehen, dass sich nahezu jeder mit dem, was er zu sagen hat, auf PISA berufen kann, um seine bildungspolitischen Ziele und Positionen vorzubringen¹. So

1 Einen Überblick über die bemerkenswerte Bandbreite an Themen und Forderungen, die im Zusammenhang von PISA vorgebracht bzw. erhoben wurden, gibt der Band „Nach dem Pisa-Schock“ (Fahrholz, Gabriel & Müller, 2002). Unter anderem 16 PolitikerInnen, 14 Führungskräfte aus der Wirtschaft, sechs Erziehungs- und SozialwissenschaftlerInnen sowie vier Wirtschaftswissenschaftler äußern sich dort zu mehr oder weniger (zumeist weniger) PISA-relevanten Fragestellungen.

nötig diese Diskussionen um den Bildungsstandort auf der einen Seite sein mögen, so wenig ist zu verstehen, dass sie nicht sorgfältiger auf die Studie und ihre Ergebnisse und deren tatsächliche Aussagekraft und Reichweite bezogen sind. Ein angemessener öffentlicher Diskurs über PISA und die Folgen müsste genau an solchen Fragen ansetzen, wenn am Ende mehr als ein bildungspolitisches Strohfeuer bleiben soll.

Der vorliegende Artikel versteht sich als ein Beitrag in diese Richtung. Es wird also nicht darum gehen, die (Teil-)Ergebnisse der PISA-Studie zu analysieren oder weitere Überlegungen zu den zu ziehenden Konsequenzen anzustellen, sondern darum, genauer zu fragen, worauf diese Studie zielt, welches ihre Fragestellungen sind, was eigentlich erhoben wurde (und was nicht), welche Art Aussagen sich zulässigerweise auf der Basis der Studie machen lassen (und welche nicht). Besonderes Interesse gilt der Frage, welche Verkürzungen des Bildungsbegriffs möglicherweise mit der PISA-Euphorie bzw. dem insgesamt angestiegenen Interesse an Schulleistungsvergleichen einhergehen mögen und welche Konsequenzen und Verengungen sich dabei in der Folge von PISA für die empirische Bildungsforschung ergeben könnten.

2. Was erfasst PISA?

Seit PISA hat ein weiterer Anglizismus gute Chancen, in die deutsche Sprache einzugehen: Es geht um *literacy*. Messner (2002, S. 290) sieht das mit *literacy* bezeichnete Bildungskonzept von PISA als „Teil einer globalen gesellschaftlichen Neuorientierung“ und betont den Reformcharakter eines solchen veränderten Konzepts grundlegender Bildung. Was ist damit gemeint? Worin liegt das Neue? Das mit dem Begriff *literacy* verbundene Konzept von Basiskompetenzen zielt nicht auf die Fähigkeit 15-Jähriger, erworbenes Faktenwissen reproduzieren zu können, sondern – so der Anspruch – auf das Vermögen, die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in der Bewältigung von alltagsnahen Situationen einsetzen und anwenden zu können. Insofern geht es PISA darum, mit *literacy* die als nötig erachteten Basiskompetenzen für eine erfolgreiche Teilhabe an Gesellschaft und Kultur zu erfassen. Ausdrücklich geht es darum, diejenigen Kompetenzen zum Gegenstand zu machen, die als wesentlich für das künftige Leben gelten sollen und geeignet sind, die Jugendlichen auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten. „Lernen für das Leben“ (OECD 2001) ist entsprechend die Leitidee des Konzeptes *literacy*, das auf drei Inhaltsbereiche übertragen wird.

2.1 Reading Literacy (Lesekompetenz)

Die Untersuchung von Lesekompetenz bildete den Schwerpunkt von PISA 2000; zwei Drittel der Testzeit wurden auf diesen Bereich der Grundbildung verwendet. Verstanden wird Lesekompetenz dabei als Fähigkeit, „geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen“ (Baumert & Blossfeld, 2002, S. 4). Lesekompetenz, in deren Zentrum der „verstehende Umgang mit Texten“ steht, wird als eine zentrale Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe verstanden. Gegenüber der *mathematical* und *scientific literacy* kommt ihr als Schlüsselkompetenz eine übergeordnete

Bedeutung zu. Ohne hinreichende Lesekompetenz bleibt etwa der Zugang zu mathematischer und naturwissenschaftlicher Grundbildung weitgehend verschlossen. Im PISA-Konzept werden dabei drei Aspekte von Lesekompetenz unterschieden (Stanat & Kunter, 2002, S. 35):

- „Ermitteln von Informationen“ als Fähigkeit, bestimmte (Teil-)Informationen im Text aufzufinden bzw. zu schlussfolgern,
- „textbezogenes Interpretieren“ als Fähigkeit, Bedeutung zu konstruieren und Schlussfolgerungen zu ziehen,
- „reflektieren und bewerten“ als Fähigkeit, den Text mit eigenen Wissensbeständen, Erfahrungen oder Ideen in Beziehung zu setzen.

Als Textmaterial wurden dabei sowohl kontinuierliche Texte (Erzählung, Beschreibung, Argumentation usw.) als auch nicht-kontinuierliche Texte (Diagramme, Tabellen, Anzeigen oder Formulare) eingesetzt, die verschiedenen Lebensbereichen entstammen (z.B. privates Lesen oder Lesen in Weiterbildungszusammenhängen). Durch diese Vielfalt in der Materialauswahl sollte die alltagspraktische Relevanz der Aufgaben gesichert werden, ein Anspruch, der auch für die Erfassung der mathematischen Grundbildung eine Rolle spielte.

2.2 *Mathematical literacy* (mathematische Grundbildung)

Wie erwähnt, handelt es sich bei PISA um eine mehrzyklisch angelegte Studie. Mitte des Jahres 2003 erfolgt der nächste Durchgang mit dem Schwerpunkt *mathematical literacy*. „Mathematische Grundbildung wird als die Fähigkeit einer Person definiert, die Rolle zu erkennen und zu verstehen, die die Mathematik in der Welt spielt, fundierte mathematische Urteile abzugeben und sich auf eine Weise mit der Mathematik zu befassen, die den Anforderungen des gegenwärtigen und künftigen Lebens dieser Person als konstruktivem, engagiertem und reflektierendem Bürger entspricht.“ Kern dieser Definition ist dabei, dass „der Schwerpunkt auf der funktionalen Anwendung von mathematischen Kenntnissen in ganz unterschiedlichen Kontexten und auf ganz unterschiedliche Reflexion und Einsicht erfordernde Weise“ liegt (OECD, 1999, S. 41).

Die Erfassung der *mathematical literacy* stützt sich dabei auf zwei Leitideen: Veränderung und Wachstum sowie Raum und Form. Dabei werden drei Aspekte unterschieden und – wie auch bei der *reading literacy* – durch entsprechende Testaufgaben verschiedenen Kompetenzstufen zugeordnet:

- technische Aufgaben, bei denen vorgegebene Ansätze nach bekannten Algorithmen abzarbeiten sind: hier geht es um einfache Berechnungen und die Wiedergabe von Definitionen,
- Aufgaben, bei denen der Mathematisierungsprozess auf ein rechnerisch zu bearbeitendes mathematisches Modell führt: hier geht es um die Fähigkeit mathematischer Modellierung und der Herstellung von Querverbindungen,
- Aufgaben, bei denen die Lösung nach einem Mathematisierungsschritt mit begrifflichen Mitteln erzeugt werden kann: hier steht die Fähigkeit im Vordergrund, die mathematischen Aspekte einer Situation zu erkennen und Problemstellungen mathematisch zu strukturieren und zu formulieren (vgl. Baumert et al., 2002, S. 97).

Wie an der Aufgabenskizzierung deutlich wird, werden nicht nur mathematische Sätze und Regeln und die Beherrschung mathematischer Verfahren abge-

fragt. Mathematische Kompetenz zeigt sich laut PISA vielmehr im verständnisvollen Umgang mit Mathematik und in der Fähigkeit, mathematische Begriffe als „Werkzeuge“ in einer Vielfalt von Kontexten einzusetzen. So bestand etwa eine Aufgabe darin, die Gesamtfläche der Antarktis zu schätzen, wobei eine Karte mit dem Grundriss dieses Areals inklusive Maßstab vorgegeben wurde. Der von den PISA-Entwicklern vorgesehene Lösungsweg besteht darin, um diesen Grundriss herum entweder einen Kreis oder ein Rechteck einzuzichnen, um mit Hilfe der sich ergebenden Grundfläche dann die Größe der Antarktis zu schätzen.

2.3 *Scientific literacy* (naturwissenschaftliche Grundbildung)

Die Untersuchung der naturwissenschaftlichen Grundbildung (*scientific literacy*) steht im Zentrum der geplanten PISA-Erhebungswelle 2006. Auch hier geht es nicht in erster Linie um die Reproduktion naturwissenschaftlicher Wissensbestände, sondern um das Verständnis zentraler naturwissenschaftlicher Begriffe und Prinzipien (Konzepte) sowie Denk- und Arbeitsweisen (Prozesse). In diesem Sinne versteht PISA naturwissenschaftliche Grundbildung als „Fähigkeit, naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen, um Entscheidungen zu verstehen und zu treffen, welche die natürliche Welt und die durch menschliches Handeln an ihr vorgenommene Veränderungen betreffen“ (OECD, 1999, S. 60). Eine Beispielaufgabe mag verdeutlichen, was gemeint ist. In einem Bus steht auf dem Armaturenbrett ein Becher mit Wasser. In welche Richtung schwappt das Wasser, wenn der Bus plötzlich bremsen muss?

Neben diesen drei Kompetenzbereichen wurden darüber hinaus sogenannte „cross-curricular competencies“ (CCC) erhoben.

2.4 *Fächerübergreifende Kompetenzen*

Fächerübergreifende Kompetenzen sind nicht an bestimmte Inhaltsgebiete gebunden, sondern situations- und inhaltsunabhängig erforderlich bei der Bewältigung komplexer Anforderungen. In der PISA-Studie wird dabei vor allem die Fähigkeit zu selbstreguliertem Lernen erhoben, wobei Lernstrategien, motivationale Präferenzen, Zielorientierungen, selbstbezogene Kognitionen, Handlungskontrolle, Einstellungen zu kooperativem und kompetitivem Lernen sowie implizite Theorien über das Lernen, über Anstrengung und Fähigkeit eine wichtige Rolle spielen. Einen weiteren Schwerpunkt bilden die Voraussetzungen für Kompetenz im Umgang mit Computern.

Ziel von PISA ist es jedoch nicht nur, in den beschriebenen Bereichen „ein Profil der Kenntnisse und Fähigkeiten von Schülern und Schülerinnen am Ende der Pflichtschulzeit“ (Baumert et al., 2002, S. 13) zu ermitteln. Als eine Art System-Monitoring soll PISA im internationalen Vergleich die Stärken und Schwächen der verschiedenen schulischen Systeme erfassen und relevante Faktoren zur Verbesserung ihrer Effizienz identifizieren. Diese Effizienz – gemessen an den erzielten Leistungen der Schülerinnen und Schüler – soll in Abhängigkeit von einer Vielzahl an Variablen untersucht werden, die (überwiegend) über einen Schülerfragebogen, einen vom Schulleiter auszufüllenden Schulfragebogen sowie – allerdings nur in der nationalen Ergänzungsstudie – über einen Elternfragebogen erhoben wurden. Es geht dabei um den Einfluss schu-

lischer und außerschulischer Bedingungen für das Lehren und Lernen, so z.B. Faktoren zum familiären Hintergrund der Schüler, zur Bildungslaufbahn, zum Freizeitverhalten oder um Einstellungen gegenüber dem Lernen und Lesen. Welche Bedingungen von Schulleistungen im Einzelnen erhoben wurden, zeigt die nachfolgende Übersicht.

Tabelle 1: Erhebung der Bedingungen von Schulleistungen (PISA-Konsortium, o.J., S.10)

Schülerfragebogen	Schulfragebogen	Elternfragebogen
Schulische Bedingungen	Systemischer Kontext von Schule	Familiärer/sozialer Hintergrund
Unterrichtsqualität/ Schulklima	Schulische Bedingungen	Schullaufbahn des Kindes
Lernaktivitäten der SchülerInnen	Sozialklima im Kollegium	
Familiärer/sozialer Hintergrund		
Persönliche und biografische Merkmale		
Peer-group-Einbindung		
Freizeitaktivitäten		

Die auf den internationalen Vergleich angelegte standardisierte Erfassung der Leistungsfähigkeit 15-jähriger Schülerinnen und Schüler in insgesamt 32 Staaten der Erde (davon 28 OECD-Staaten) wurde in ihrer ersten Erhebungswelle im Frühsommer 2000 durchgeführt. Insgesamt nahmen etwa 180.000 Jugendliche an der Studie teil, wobei die Zahl der pro Land repräsentativ ausgewählten und untersuchten Schülerinnen und Schüler zwischen 4.500 und 10.000 lag. Die deutsche Teilstichprobe im Rahmen dieses ursprünglichen PISA-Samples bestand aus etwa 5000 Fünfzehnjährigen, die aus insgesamt 219 Schulen aller Bundesländer rekrutiert wurden. Im Schnitt wurden also 23 Schülerinnen und Schüler pro einbezogener Schule untersucht, die jedoch nicht einer Schulklasse entstammten sondern zufällig aus den 15-jährigen Schülern und Schülerinnen ausgewählt wurden. Das nationale PISA-Konsortium in Deutschland² erhöhte im Auftrag der Kultusministerkonferenz den Umfang der deutschen Teilstichprobe um insgesamt etwa 50.000 Schülerinnen und Schüler und gut 1450 Schulen (nationale Stichprobenergänzung PISA-E). Mit dieser Maß-

2 Diesem Gremium gehören insgesamt acht Wissenschaftler an, die ganz überwiegend aus den Erziehungswissenschaften kommen. Während zwei Mitglieder Psychologischen Instituten angehören, sind BildungsforscherInnen aus der Soziologie nicht im nationalen Konsortium vertreten. Die Mitglieder sind im Einzelnen: Jürgen Baumert (Berlin), Eckhard Klieme (Frankfurt a.M.), Michael Neubrand (Flensburg), Manfred Prenzel (Kiel), Ulrich Schiefele (Bielefeld), Wolfgang Schneider (Würzburg), Klaus-Jürgen Tillmann (Bielefeld) und Manfred Weiß (Frankfurt a.M.).

nahme war zum einen das Ziel verbunden, auch auf der Ebene der Bundesländer und der verschiedenen Schulformen statistisch gesicherte Vergleiche anstellen zu können und zum anderen – entgegen der internationalen PISA-Philosophie – stärker curricular orientierte Testaufgaben in die Untersuchung einzubeziehen.

Mit diesen Rahmendaten ist PISA derzeit die weltweit umfangreichste Flächenuntersuchung im Bereich der Bildungs(system)forschung. Sie stellt zweifelsohne eine ungeheure Fülle an Informationen bereit, deren genaue Auswertung wohl noch einige Zeit in Anspruch nehmen wird. In methodischer Hinsicht lässt diese Studie kaum zu wünschen übrig, angefangen bei der gründlichen Explikation der kompetenztheoretischen Grundannahmen dieser Studie, der sehr aufwendigen und sorgfältig durchgeführten Rekrutierung und Realisierung der Stichprobe, über die sehr komplexe Festlegung des sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie bis hin zu der äußerst aufwendigen Codierung der offenen Fragen. Hier ist nicht nur durchgehend methodisch-handwerklich sehr sauber gearbeitet worden, es handelt sich bei PISA vermutlich auch um die am besten dokumentierte Studie, die zur Zeit verfügbar ist, inklusive der vielfältigen, im Netz zur Verfügung gestellten Materialien. Kritik aus methodischer Sicht war daher auch kaum zu hören. Wenn Zweifel an der Aussagekraft der Studie angemeldet wurden, dann waren diese eher grundsätzlicher Art. So wurde etwa von der GEW bezogen auf die Ergebnisse der nationalen Ergänzungsstudie PISA-E der Vorwurf erhoben, es würden Äpfel mit Birnen verglichen, indem verschiedene Bundesländer in einen direkten Vergleich gestellt würden ohne z.B. ihre wirtschaftliche Leistungsfähigkeit zu berücksichtigen. Auch wurde kritisiert, dass bei dieser internationalen Leistungsmessung weltweit ein identisches Instrumentarium eingesetzt wurde und so den Eigenheiten der nationalen Schulsysteme zu wenig Rechnung getragen würde.

3. Universalisierung des Bildungskonzeptes

Bei der Konzeption der PISA Materialien war – wie oben deutlich wurde – ein funktional-pragmatisches Bildungsverständnis handlungsleitend, bei dem die über das fachspezifische Schulwissen hinausgehende Bestimmung lebens- und alltagsrelevanter Kompetenzen im Zentrum stand. Grafiken interpretieren, Zeitungsartikel lesen oder Landkarten verwenden zu können, werden dabei als weltweit gleichermaßen notwendige Basisfähigkeiten zur Erschließung der Welt konzipiert. Hier ist eine der wichtigsten konzeptionellen Neuorientierungen dieser Studie zu sehen: die Abwendung von einer reinen Überprüfung der Einhaltung von Lehrplänen, wie sie in Teilen für TIMSS und in viel stärkerem Maße noch für die zeitlich davor liegenden Schulleistungsstudien charakteristisch war. Eine curriculare Anbindung der Testaufgaben an die Standardstoffe der Sekundarstufe I wurde ausdrücklich zugunsten einer stärkeren Alltags- und Anwendungsorientierung zurückgewiesen. Hierin ist eine in schulpolitischer wie bildungstheoretischer Sicht bemerkenswerte Neubestimmung schulischer Bildungsfunktionen zu erkennen, die sich als Abwendung von den klassischen Konzepten breiter Allgemeinbildung beschreiben lässt. Es geht nunmehr um wissensbezogene Basisqualifikationen, um Strategien des Wissenserwerbs und vor allem um die Fähigkeiten, dieses Wissen in alltagsrelevanten Situationen nutzbringend anwenden zu können, und zwar überall auf der Welt.

Die sich hier ausdrückende Neubestimmung des Bildungsverständnisses entspricht einer Universalisierung von Basisqualifikationen, mit der es möglich wird, Jugendlichen weltweit denselben Bestand an Testaufgaben vorzugeben und ihre Leistungen ebenso weltweit zu vergleichen. Mit PISA und dem zugrunde gelegten Bildungskonzept hat damit die Globalisierung das deutsche Schulsystem erreicht. Die PISA-Studie ist Teil einer Entwicklung, die ihren prägnanten Ausdruck darin findet, dass Bildung im Rahmen des *General Agreement on Trade in Services* (GATS) als internationales Handelsabkommen zur Liberalisierung und Privatisierung von Dienstleistungen auf dem besten Wege ist, zu einer frei handelbaren Dienstleistung neben anderen zu werden. Bei PISA handelt es sich um einen internationalen Leistungswettbewerb, mit dem ein großer Teil der OECD-Staaten sich in direkte wechselseitige Konkurrenz um die Leistungsspitze begibt. Es ist daher auch kein Zufall, dass die Diskussion dieser Studie sich ganz zentral um die Rankings im internationalen Abschneiden wie im Vergleich der Bundesländer drehte. Die Erklärung, dass „ein erklärtes Ziel der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder“ sei, „PISA-E nicht als Bildungsolympiade auszugestalten, bei der Gewinner und Verlierer ermittelt werden“, (Baumert et al., 2002, S. 17 f.) ändert wenig daran, dass bei der Veröffentlichung der Ergebnisse genau dies im Zentrum des Interesses stand. Der ängstliche Blick auf die Positionierung im Ranking – und darauf wurde das Abschneiden der Länder national wie international häufig genug reduziert – verstellte den Blick auf die Frage danach, wie deutlich denn die Unterschiede zwischen den Nationen bzw. Bundesländern überhaupt ausfallen. Dass z.B. in der Lesekompetenz der Neuntklässler an Gymnasien die sieben bestplatzierten Bundesländer so dicht beieinander liegen (Baumert et al., 2002, S. 91), dass trotz der großen Fallzahlen die Unterschiede keine statistische Signifikanz erreichen, mag hier als Hinweis dafür reichen, dass insgesamt die Unterschiede zwischen den Bundesländern in der Regel weitaus geringer ausfallen als die Varianz, die sich innerhalb eines Bundeslandes zeigt. Entsprechend halten auch die Autoren der PISA-Studie fest: „Die Unterschiede zwischen den Ländern hinsichtlich der erreichten mittleren Kompetenzniveaus sind in einem breiten Mittelbereich gering und praktisch unbedeutend“ (Baumert et al., 2002, S. 225).

4. Möglichkeiten und Grenzen der Interpretation der PISA-Ergebnisse

Auch die grundlegende Frage, welchen Sinn diese Art Ranking überhaupt macht bzw. welche bildungspolitischen Schlussfolgerungen auf ihrer Basis gezogen werden können, ist kaum diskutiert worden. Nach dem Prinzip „vom Sieger lernen“ – das auf internationaler Ebene geradezu einen Finnland-Hype zur Folge hatte – wurden stattdessen sofort bestimmte Eigenschaften der Bildungssysteme der „Sieger“-Länder als relevant für die Steigerung der Effizienz der Schule hierzulande ausgemacht.

Zu welch überraschenden Ergebnissen eine derart isolierte Betrachtung einzelner Variablen in internationalen Vergleichsstudien führen kann, demonstriert Ross (1997) auf amüsante Weise: In der TIMS-Studie zeigte sich z.B., dass in den (asiatischen) Ländern, die die vorderen Rangplätze belegen, die Schulklassen im Schnitt größer sind und auch der Anteil an *whole class teaching* dort höher liegt als in Ländern wie z.B. den USA und England, die im Ranking unterdurchschnittliche Werte erzielten. Wollte man nun daraus den Schluss ziehen,

dass in den westlichen Ländern nur die Klassengröße und der Anteil an Frontalunterricht erhöht werden müsse, um die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler im Fach Mathematik zu erhöhen? Hier zeigt sich, zu welchen Fehlinterpretationen es kommen kann, wenn über alle beteiligten Nationen hinweg isolierte Variablen verglichen werden, wie dies bei einfachen Rankings der Fall ist. Ein solcher unzulässiger Umgang mit den PISA-Ergebnissen ist freilich den Autoren der Studie nicht anzulasten. Im Gegenteil, immer wieder wird in den Veröffentlichungen darauf hingewiesen, dass Kausalaussagen auf der Basis von PISA nicht haltbar sind:

„Trotz der theoriegeleiteten Programmentwicklung muss aber auch immer wieder auf die Grenzen der Aussagekraft von PISA hingewiesen werden, wenn es um kausale Schlussfolgerungen geht. Aufgrund der querschnittlichen Anlage der Studie sind belastbare kausale Aussagen in der Regel nicht möglich“ (Baumert et al., 2002, S. 16).

Nur sorgfältig durchgeführte Mehrebenenanalysen, die den unterschiedlichen Bildungssystemen und kulturellen Besonderheiten hinreichend Rechnung tragen, sind in der Lage, verlässliche Informationen für die Verbesserung der Qualität eines Bildungssystems zur Verfügung zu stellen.

5. Folgen der Gleichsetzung von PISA mit Bildung

PISA ist in der öffentlichen Diskussion weitgehend zum Synonym für Bildung geworden. Die Auffassung, dass diese Studie über den Bildungsstand 15-Jähriger informiere, ist weit verbreitet. Die Autoren der PISA-Studie verwenden zwar überwiegend den Kompetenzbegriff, übersetzen jedoch *literacy* mit Grundbildung und sprechen wiederholt von „Bildungsprozessen, wie sie in PISA untersucht worden sind“ (Baumert u.a., 2002, S. 50). Die öffentliche, politische und fachliche Rezeption von PISA als Bildungsstudie verhilft einem Bildungsverständnis zum Durchbruch, das von vielen Verkürzungen bestimmt ist. Diese sollen im Folgenden mit Hilfe von zugespitzten Thesen bestimmt werden. Sich Klarheit über den zugrunde gelegten Bildungsbegriff zu verschaffen und aufzuzeigen, welche möglichen inhaltlichen Ausgrenzungen er impliziert, ist nicht zuletzt deshalb wichtig, weil – unter dem Druck der in den nächsten Jahren zu erwartenden Vielzahl an international vergleichenden Schulleistungsstudien – eine solche Gleichsetzung von PISA-Kompetenzen und Bildung auch für die empirische Bildungsforschung (und ihre öffentliche Finanzierung) nicht folgenlos bleiben wird. Vor dem Hintergrund der knappen öffentlichen Mittel steht kaum zu erwarten, dass hier *zusätzliche* Mittel bereitgestellt werden.

Verkürzung 1: Bildung(serfolg) ist steuer- und planbar.

Als primäre Aufgabe der PISA-Studie beschreiben Baumert u.a. (2002, S. 11) das Ziel, „den Regierungen der teilnehmenden Staaten auf periodischer Grundlage Prozess- und Ertragsindikatoren zur Verfügung zu stellen, die für politisch administrative Entscheidungen zur Verbesserung der nationalen Bildungssysteme brauchbar sind.“ Damit verortet sich die PISA-Studie im Bereich der summarischen Evaluation, in deren Mittelpunkt das Interesse steht, die direkten und nachträglichen Effekte von Steuerungsmaßnahmen zusammenfassend beurteilen zu können bzw. eine Qualitätskontrolle zu ermöglichen.

Bereits am Tage der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse ließ die Kultusministerkonferenz per Pressemitteilung verlauten, die praktische Umsetzung der Erkenntnisse aus der PISA-Studie habe höchste Priorität. Auch die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn, stellte am 25.06.02 das 5-Punkte-Programm „Zukunft Bildung“ als nationale Antwort auf PISA vor und betonte darin, dass das Ziel sein müsse, „in zehn Jahren im internationalen Vergleich nicht mehr im unteren Mittelfeld zu liegen, sondern einen Spitzenplatz unter den ersten fünf OECD-Ländern einzunehmen.“ Entscheidend sei, so die Ministerin weiter, dass jetzt gehandelt werde. „Was geschehen muss, muss rasch geschehen!“ Damit meint sie den Ausbau von Ganztagschulen, die Festlegung von nationalen Bildungsstandards, den Aufbau einer nationalen Evaluationseinrichtung, die Etablierung einer nationalen Bildungsberichterstattung und die Einrichtung eines nationalen Rates der Bildungsweisen sowie die rasche Umsetzung des Aktionsrahmens der Bund-Länder-Kommission für flächendeckende gemeinsame strukturelle Neuerungen zur Verbesserung des Unterrichts.

Hier wird deutlich, dass die Bildungspolitik Gefahr läuft, in hektische Betriebsamkeit zu verfallen, verbunden mit einer ökonomistischen Input-Output-Mentalität, um mit der schnellen Umsetzung formaler schulpolitischer Maßnahmen kurzfristig eine bessere Platzierung im OECD-Ranking zu erreichen. Schulische Effektivität würde dann von den Bildungsmechanikern aus der PISA-Reparaturwerkstatt nur noch gemessen an den erreichten Punktzahlen in den nachfolgenden PISA-Untersuchungen. Schulpolitische Maßnahmen werden vorschnell ergriffen, in der Hoffnung, dass sich so die Effizienz des Schulsystems gezielt steigern lasse. Als Beispiel mag hier dienen, dass in der Reaktion auf die PISA-E-Ergebnisse die Bundesländer Niedersachsen, Hessen, Berlin und Brandenburg zentrale Abschlussprüfungen einführen wollen. Schließlich kennen sowohl die nationalen PISA-, „Sieger“ Bayern und Baden-Württemberg als auch Finnland und Kanada als internationale PISA-Spitze das Zentralabitur, was vielen als empirischer Beleg dafür gilt, dass das Zentralabitur zu einem höheren schulischen Leistungsniveau beitrage. Wie problematisch solche einfachen Ursache-Wirkungsmodelle sind, wird daran deutlich, dass Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt trotz Einheitsprüfung zu den Schlusslichtern von PISA-E gehören, während Schleswig-Holstein ohne Zentralabitur im Bereich der *scientific literacy* deutlich bessere Ergebnisse erzielte als Bayern. Die Problemlage ist also hier wie auch bei anderen strittigen schulpolitischen Fragen alles andere als eindeutig. Eine genauere Analyse der Wechselbeziehungen verschiedener Einflussfaktoren ist daher unverzichtbar, will man nicht zum Opfer schulpolitischer Schnellschüsse werden.

Verkürzung 2: Bildung findet in der Schule statt.

Die öffentliche Debatte über die aus der PISA-Studie zu ziehenden Konsequenzen beschränkt sich ganz überwiegend auf die Schule, wobei vor allem schulpolitische Maßnahmen, wie etwa Fragen der Schulorganisation und die Standardisierung von Leistung und Lerninhalten – Stichwort „Bildungsstandards“ –, diskutiert werden. Eine solche weitgehende Gleichsetzung von Bildung mit Schulbildung lässt nur noch die Schule als Bildungsinstitution gelten und verhindert, dass andere ebenso relevante Bildungsorte und Bildungskontexte in die Überlegungen mit einbezogen werden. Angesichts der Tatsa-

che, dass Bildungsprozesse in ganz erheblichem Umfang in informellen Kontexten stattfindet, erscheint eine solche Ausblendung außerschulischer Bildungsorte fatal.

PISA könnte dazu beitragen, dass Bildungsforschung in Zukunft noch mehr als ohnehin schon zu Schul(entwicklungs-)forschung wird. Dass dies einem sehr verkürzten Verständnis von empirischer Bildungsforschung entspricht, wird deutlich, wenn man sich in Erinnerung ruft, wie z.B. Weishaupt, Steinert & Baumert (1991, S. 2) das Forschungsprogramm in Anlehnung an den Deutschen Bildungsrat skizzieren. Danach geht es der Bildungsforschung um „die Untersuchung der Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildungs- und Erziehungsprozessen im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext“. Sie unterscheiden eine Bildungsforschung im engeren Sinn, der es um die Erfassung von Lehr- und Lernprozessen in Schule und Unterricht geht, und eine Bildungsforschung im weiteren Sinn, deren Aufgabe in der Erforschung der „Lehr- und Lernprozesse aller Altersstufen und in allen außerschulischen und nicht-institutionalisierten Sozialisationsbereichen“ liegt.

Bildung ist also ein außerordentlich komplexes Geschehen, in dem die eigenen Aktivitäten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen außerhalb von institutionalisierten Lernkontexten ebenso wie auch andere institutionelle Bildungsorte eine große Rolle spielen. Neben der Schule macht z.B. die außerschulische Jugendarbeit wichtige Angebote in der Organisation von Bildungsprozessen Jugendlicher. So weisen Lüders & Behr (2002, S. 374) darauf hin, „dass die Jugendarbeit einen eigenständigen Bildungsauftrag hat, der sich deutlich von dem der Schule unterscheidet und der durch spezifische Formen und Methoden geprägt ist.“ Dies gilt sowohl für themenbezogene, auf bestimmte Bildungsinhalte konzentrierte und gezielt vermittelnde Jugendarbeit (z.B. ökologische Bildung oder politische Bildung) als auch für die offenen Angebote außerschulischer Jugendbildung wie etwa im Rahmen einer organisierten Jugendfreizeit. Nörber (2002, S. 308) geht sogar so weit, angesichts der Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien zu fragen, „ob nicht Schule radikal zugunsten von nicht-schulischen ‚Kompetenzvermittlungsorten‘ rückzubauen ist.“

Auch die Bildungsleistungen, die Familien mit ihrer kulturellen Alltagspraxis erbringen und die sowohl für die einzelnen Familienmitglieder und deren kulturelle und soziale Teilhabe als auch für den Fortbestand und die Weiterentwicklung des Humanvermögens einer Gesellschaft von großer Bedeutung sind, drohen angesichts der PISA-Debatte in den Hintergrund zu treten. Zwar wird im Zusammenhang von PISA auch die Familie thematisiert, allerdings geschieht dies ganz überwiegend in Gestalt von wechselseitigen Schuldzuweisungen. Der familiäre Kontext wird lediglich als Rahmenvariable schulischer Bildung thematisiert, in dem die Voraussetzungen nicht mehr geschaffen werden, dass das Kind mit Gewinn am Unterricht teilnehmen kann. Die Bildungsbedeutsamkeit der Familie erschöpft sich jedoch bei weitem nicht in der Sicherung der schulischen Leistungsfähigkeit der Kinder. Vielmehr erbringen Familien spezifische Bildungsleistungen, die mit der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals zusammen hängen. Wie z.B. ist zu erklären, dass „nur“ jeder dritte bayrische 15-Jährige angibt, nicht zum Vergnügen zu lesen, während dies fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler aus Sachsen-Anhalt tut (Baumert et al., 2002, S. 79)? Hier besteht erheblicher Forschungs-

bedarf. Der „uneinheitliche und fragile Kenntnisstand zum Verhältnis von Familie und Bildung“ (Böhnisch, 2002, S. 290) verweist auf die Notwendigkeit einer soziologischen Bildungsforschung, die nicht auf institutionelle Bildung und auf die Rolle des Elternhauses für die schulischen Bildungschancen der Kinder beschränkt bleibt.

Verkürzung 3: Bildung ist messbares Ergebnis und nicht Prozess.

Es ist nicht richtig, dass sich PISA mit schulischen Bildungsprozessen beschäftigt, wie es in den PISA-Berichten heißt. Untersucht und dargestellt werden die Resultate dieser Prozesse, die zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer bestimmten Altersklasse erhoben wurden. Auf welche Weise sie zustande kommen, welche Bildungsorte außerhalb der Schule an ihrem Zustandekommen beteiligt waren, welche konkreten Rahmenbedingungen des Lernens und Lehrens in der Schulklasse dabei förderlich oder hemmend waren – auf diese Fragen gibt PISA keine Antwort. Im Zentrum der Studie steht die Kontextqualität schulischen Lernens, also die Untersuchung von Merkmalen der gegebenen schulischen und außerschulischen Lebenswelt einschließlich der materiellen und personellen Ausstattung der Schulen. Die Prozessqualität von Unterricht, also die Qualität des Interaktionsgeschehens zwischen SchülerInnen und LehrerInnen bleibt bei PISA ausgeklammert; Lehrerinnen und Lehrer wurden bislang nicht befragt. „Aufgrund der altersbasierten Stichprobe, die keine ganzen Klassen enthält, sind Klassenkontexte sowie das Wissen und Handeln von Lehrerinnen und Lehrern kein expliziter Untersuchungsgegenstand“ (Baumert et al., 2002, S. 16). Dabei weisen Bos & Schwippert (2002, S. 13) gerade darauf hin, dass es weniger Faktoren der Schulorganisation sind, die sich als maßgeblich für den Erfolg der Schülerinnen und Schüler erweisen, als vielmehr „die Art und Weise, wie unterrichtet wird, wie effektiv die vorhandene Unterrichtszeit genutzt wird und wie angemessen von Lehrern auf die Größe der Klasse und deren Homogenität bzw. Heterogenität eingegangen wird“. In der Abbildung, die das bei PISA zugrunde gelegte allgemeine Rahmenmodell der Bedingungen schulischen Lernens veranschaulichen soll (Baumert et al., 2002, S. 16), zählt gerade der Bereich „Klassenkontext“ nicht zu den untersuchten Komponenten.

Dass den genannten Fragen zur Qualität des Unterrichts in der Schule mit *large scale assessments* wie PISA nur unzulänglich beizukommen ist, liegt ebenso auf der Hand wie die Überlegung, dass Bildungsforschung sich nicht lediglich am Resultat schulischer Bildungsanstrengungen orientieren darf. Bildung umfasst mehr als – zweifelsohne zentrale – kognitive Kernkompetenzen, deren Beherrschung mithilfe von Multiple-Choice-Aufgaben zu ermitteln ist. Um Einblick in die Feinstruktur der Bildungswelten im Klassenzimmer und in die dort ablaufenden Bildungsprozesse zu gewinnen, bedarf es anderer Untersuchungsansätze, die der Komplexität der Bildungsprozesse Rechnung tragen und das „Wie“, die Frage also nach der spezifischen Qualität der zugrunde liegenden Vermittlungs- und Aneignungsprozesse, ins Zentrum rücken. Die PISA-Ergebnisse müssen also ergänzt werden durch andere, auch mit Hilfe qualitativer Forschung zu gewinnende Einsichten in den Zusammenhang von Bildungskontexten und Bildungsprozessen. Es bleibt zu hoffen, dass PISA auch Forschungsprojekte anstoßen wird, die Antworten geben können auf die von PISA aufgeworfenen Fragen.

Verkürzung 4: Bildung findet im Kopf statt.

PISA, so der Anspruch der Untersuchung, versucht mit dem literacy-Konzept diejenigen Anforderungen abzudecken, die sich einem „konstruktiven, engagierten und reflektierenden Bürger“ (OECD, 1999, S. 41) in Gegenwart und Zukunft stellen. Die von PISA in den Blick genommenen Kompetenzen, die diesen Bürger qualifizieren sollen, sind jedoch ausschließlich kognitiver Art. Eine solche Verengung des Bildungsverständnisses auf funktional relevante Aspekte vernachlässigt die sozialen, emotionalen, motorischen und ästhetischen Anteile von Bildung. „Bildung in ihrer originären Bedeutung als selbst gesteuerte Eigenaktivität des sich bildenden Subjekts“ (Lindner, 2002, S. 320), als „Aneignung gegenständlicher, sozialer, gesellschaftlicher und medialer Erfahrungen“ (Deinet, 2002, S. 330), kommt bei PISA nicht vor. Vielmehr wird Bildung reduziert auf die zentralen Kernkompetenzen Lese-, Mathematik- und naturwissenschaftliches Verständnis. Diese haben zwar wichtigen Werkzeugcharakter und sind insofern unverzichtbare Voraussetzung für Bildungsprozesse, aber eben auch nicht mehr. Auch wenn mit PISA ein wichtiger Schritt weg von der schlichten Überprüfung der Umsetzung schulischer Lehrpläne hin zur Beherrschung wichtiger *life skills* – die auch zentrale *working skills* sind – gelungen ist, bleibt die dort vorgenommene Konzentration auf kognitive Kompetenzen problematisch.

6. PISA – Folgen für die Bildungssoziologie?

PISA – so könnte man resümierend feststellen – ist die bislang beste international angelegte Flächenuntersuchung zu Bildung, die eine Fülle interessanter Ergebnisse zum Leistungsstand 15-Jähriger in ausgewählten, zentralen Kompetenzen hervorbringt. Es ist die bisher umfangreichste und differenzierteste Schulleistungsstudie, an der die Bundesrepublik sich beteiligt hat. Aus bildungssoziologischer Sicht ist dabei vor allem interessant, dass die Forschung zur sozialen Ungleichheit als klassisches Problemfeld der Bildungssoziologie durch PISA neuen Aufschwung erhalten kann und muss. Allmendinger & Aisenbrey (2002, S. 41) bestimmen als Kernaufgaben der soziologischen Bildungsforschung

- auf der Makroebene die Frage nach der Integrationskraft des Bildungssystems, nach Chancengleichheit und Ausmaß und Legitimation sozialer Ungleichheit,
- auf der Mikroebene die Frage nach dem Zugang zu und dem Nutzen von Bildung für das Individuum,
- und zunehmend auch auf der Mesoebene die Frage nach den Auswirkungen des institutionellen Aufbaus des Bildungssystems für Individuum und Gesellschaft.

Zu den zentralen bildungssoziologischen PISA-Erkenntnissen zählt die erneute empirische Bestätigung, dass das deutsche Bildungs- und Schulsystem nicht nur nicht in der Lage ist, Ungleichheiten in der gesellschaftlichen Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler abzufedern, sondern im Gegenteil dazu beiträgt, die soziale Ungleichheit zu verstärken und zu zementieren. Die genaue Analyse des fortbestehenden ungleichen Zugangs zu (höheren) Bildungsinstitutionen und der sozialen Vererbung von Bildung bleibt also ein wichtiges und zentrales Feld. Darüber hinaus werden jedoch im Gefolge von PISA aus bildungssoziologischer Perspektive weitere Aufgaben zunehmend relevant.

Angesichts der bevorstehenden weiteren Erhebungswellen im Rahmen von PISA steht zu erwarten, dass als Konsequenz der jetzt diskutierten Ergebnisse rasch politische Veränderungen im Bildungswesen eingeleitet werden, deren Auswirkungen schwer vorherzusagen sind. Die Folgen, die diese strukturellen und programmatischen Maßnahmen für die soziale Ungleichheit haben werden – etwa die von einigen Bundesländern geplante Einführung zentraler Abschlussprüfungen – stellen eine Herausforderung für künftige bildungssoziologische Forschung dar.

Auch die durch PISA deutlich zutage getretene Tendenz einer zunehmenden Globalisierung von Bildung ist ein wichtiges Arbeitsfeld soziologischer Bildungsforschung. Welche Konsequenzen sich hier im Einzelnen zeigen werden, inwieweit etwa – wie Oelkers (2000, S.8) annimmt – das Bildungsangebot in den drei großen Wirtschaftszonen Amerika, Japan und Europa immer stärker standardisiert wird, der Wettbewerb der Systeme sich verschärfen und der Evaluationsdruck der Resultate sich erhöhen wird, welche Folgen Kostendruck und Outsourcing haben werden, dies sind Fragen, denen die Bildungssoziologie bisher noch viel zu wenig Beachtung geschenkt hat.

In ihrer inhaltsanalytischen Auswertung der bildungsbezogenen Beiträge in der 1981 gegründeten *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* (1998 umbenannt in *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung*) kommt Chisholm (1996) zu dem Schluss, dass mit den Beiträgen in dieser Zeitschrift u.a. folgende Bereiche nicht oder nur sehr randständig thematisiert werden:

- Analysen des Bildungssystems
- Analysen des ideologischen Diskurses
- Analysen der Bildungspolitik
- mikrosoziologische Schulstudien

Auch wenn vergleichbare Analysen der aktuellen Entwicklung – unter Einbeziehung auch anderer wichtiger Publikationsorgane für bildungssoziologische Arbeiten – nicht vorliegen, so liefert doch die PISA-Studie wichtige Anstöße, den Fokus soziologischer Bildungsforschung noch stärker als bisher auf die von Chisholm genannten Bereiche auszuweiten, wobei die Dimension gesellschaftlicher Ungleichheit ihren zentralen Stellenwert in der Analyse behalten muss. Vor allem einer möglicherweise durch PISA verstärkten Konzentration von empirischer Bildungsforschung auf schul(system)bezogene Fragestellungen muss entgegengewirkt werden. Sertl (2002, S. 7ff.) umreißt z.B. die möglichen Grundlinien einer Soziologie der Schule und fordert eine stärkere Orientierung am schulischen Alltag und seiner Erschließung durch die vergleichende Analyse von Fallstudien (cross-casing), die auf der Grundlage von theoretischen Konzepten reanalysiert werden sollten. Der soziologische Zugang zu Schule stelle sich über eine spezifische Perspektive her, die Schule „als ein Feld im bourdieuschen Sinne, als eine soziale Arena, in der sich die Gesellschaft reproduziert“ in den Blick nimmt und daraus genuin soziologische Forschungsfragen ableitet.

Dabei wird die Qualität zukünftiger soziologischer Bildungsforschung auch davon abhängen, dass die von PISA nicht berücksichtigten Bildungsbereiche nicht ausgeklammert bleiben. Bildungsforschung im weiteren Sinn darf sich gegenüber den Bildungsprozessen in außerschulischen und nicht-institutiona-

lisierten Lebensbereichen nicht verschließen. Ohne Zweifel liefert PISA wichtige Anstöße für die Bildungsdiskussion, aber eben nur bezogen auf einen sehr verkürzten Ausschnitt von Bildung. Zu den aus PISA resultierenden Herausforderungen gehört auch die Überwindung einer derart verengten Forschungsperspektive. Die Bildungssoziologie muss sich diesen Herausforderungen stellen, wenn sie neben der Erziehungswissenschaft als zentraler Bezugsdisziplin der Bildungsforschung (Tippelt, 2002, S. 10) dazu beitragen will, deren inter- und multidisziplinären Charakter zu stärken.

Literatur

- Allmendinger, J. & Aisenbrey, S. (2002). Soziologische Bildungsforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 41-61). Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Deutsches PISA-Konsortium) (Hrsg.) (2002), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J. & Blossfeld, H.-P. (2002). Editorial zum Schwerpunkttheft „Internationaler Leistungsvergleich PISA“ der *ZfE*, 1, 3-5.
- Bönnisch, (2002). Familie und Bildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 283-292). Opladen: Leske & Budrich.
- Bos, W. & Schwippert, K. (2002). TIMSS, PISA, IGLU & CO. Vom Sinn und Unsinn internationaler Schulleistungsuntersuchungen. *Bildung und Erziehung*, 1, 5-23.
- Chisholm, L. (1996). A Singular History? The development of German perspectives on the social analysis of education. *British Journal of Sociology of Education*, 2, 197-211.
- Deinet, U. (2002). Schule und Jugendarbeit – von der Kooperation zur freundlichen Übernahme? *deutsche jugend*, 7/8, 327-335.
- Fahrholz, B., Gabriel, S. & Müller, P. (2002). *Nach dem Pisa-Schock. Plädoyers für eine Bildungsreform*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Lindner, W. (2002). Kinder- und Jugendarbeit in der „Wissensgesellschaft“. *deutsche jugend*, 7/8, 319-326.
- Lüders, C. & Behr, A. (2002). Außerschulische Jugendbildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 371-391). Opladen: Leske & Budrich.
- Messner, R. (2002). Das Bildungskonzept von PISA als Teil einer globalen gesellschaftlichen Neuorientierung. *Die Deutsche Schule*, 3, 290-294.
- Nörber, M. (2002). PISA und die Jugend(bildungs)arbeit. *deutsche jugend*, 7/8, 306-312.
- Organisation for the Economic Co-operation and Development OECD (1999). *Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment*. Paris: OECD Publications. (Deutsch: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2000). *Schülerleistungen im internationalen Vergleich: Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.)
- Organisation for the Economic Co-operation and Development OECD (Hrsg.) (2001). *Lernen für das Leben*. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris: OECD Publications.
- Oelkers, J. (2000). Schule und Bildung im Prozess der Globalisierung. *MedienPädagogik*, 1, 1-13, online: <http://www.medienpaed.com/00-1/oelkers1.pdf>.
- PISA-Konsortium (ohne Jahr). *Soziale Bedingungen von Schulleistungen. Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternfragebögen*. Online: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/Kontextmerkmale.pdf>.
- Ross, K. N. (1997). Research and policy: a complex mix. A call for caution in attempting to extract policy messages from the initial IEA TIMSS research projects. International Institute for Educational Planning. *IIEP Newsletter*, 1, 1-4.

- Sertl, M. (2002). Grundlinien einer Soziologie der Schule. Einige Überlegungen zur soziologischen Forschung und Theoriebildung an Pädagogischen Akademien. Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen. *ÖFEB Newsletter* 1, 4-18.
- Stanat, P. & Kunter, (2002). Geschlechterspezifische Leistungsunterschiede bei Fünfzehnjährigen im internationalen Vergleich, *ZfE*, 1, 28-48.
- Tippelt, R. (Hrsg.) (2002). *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Weishaupt, H., Steinert, B. & Baumert, J. (1991). *Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland*. Situationsanalyse und Dokumentation. (Studien zu Bildung und Wissenschaft 98). Bad Honnef: Bock.

Dr. Anna Brake, Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg, Wilhelm-Roepke-Str. 6B, 35032 Marburg, E-Mail: brake@mail.uni-marburg.de